

**CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PLURAL
(CONVITE AO RESGATE DAS VOZES SILENCIADAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR)**

CURRICULUM AND MULTICULTURALISM: CHALLENGES AND PERSPECTIVES TO THE CONSTRUCTION OF A PLURAL SCHOOL (INVITATION TO RESCUE SILENCED VOICES IN SCHOOL ENVIRONMENT)

Esp. António Luis Julião

Universidade Katyavala Bwila (UKB)

Dr. Francisco Roberto Diniz Araújo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

RESUMO

O presente texto resulta de um conjunto de meditações sobre a organização e processos escolares que temos observado e vindo a realizar, assim como das diferentes oportunidades de formação e de aprendizagem de que temos usufruído no âmbito das Ciências da Educação e dos Estudos Curriculares em particular. Trata-se de um estudo fundado nas questões de diversidade cultural que amiúde transcorrem o quotidiano escolar. O multiculturalismo, como campo teórico, constitui-se numa tentativa de compreender o processo de construção das diferenças no contexto da diversidade cultural que se apresentam em sociedades plurais. Trata-se, portanto, de um currículo de carácter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas, reivindicações e consensos. Assim, objectiva analisar como o currículo está relacionado com a construção identitária dos sujeitos que nele interagem e apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a perspectiva de um currículo multicultural, evidenciando a sua implicância na qualidade da diversidade na escola. Nesse sentido, o presente artigo organiza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, atracada nos estudos teóricos referentes à temática do currículo multicultural e aos saberes docentes. O texto chama atenção para a necessidade de criação de mecanismos de acolhimento das várias subjectividades que permeiam o escolar, de modo a se reduzir os efeitos nefastos da violência simbólica. Para isso é fundamental deixar de entender-se o currículo como um mero plano, mas como um projecto, portador de identidades e subjectividades. Espera-se, dessa forma, contribuir para repensar as relações entre organização curricular e acção docente que assegurem a efectivação dos princípios de inclusão e emancipação que orientem os currículos na perspectiva multicultural e de conformação de uma escola de todos e para todos, fazendo um viés ao apartheid curricular.

Palavras-chave: Currículo. Multiculturalismo. Educação. Diversidade e Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This paper is the result of a set of reflections about the organization and school processes that we have observed and carried out, as well as the different opportunities for training and learning that we have enjoyed in the field of Education Sciences and Curriculum Studies in particular. This is a study based on the issues of cultural diversity that often take place in school daily routine. Multiculturalism, as a theoretical field, constitutes an attempt to understand the process of constructing differences in the context of cultural diversity that are presented in plural societies. It is, therefore, an inclusive and emancipatory curriculum, traced among struggles, demands and consensus. Thus, it aims to analyze how the curriculum is related to the identity construction of individuals who interact through it and to present the theoretical foundations that support the perspective of a multicultural curriculum, evidencing its implication in the quality of diversity in school. In this sense, this paper organizes itself as a qualitative research of bibliographic type, based in the theoretical studies related to multicultural curriculum theme and to teaching knowledge. The paper presents the necessity of creating mechanisms to host many subjectivities in the school, to reduce the harmful effects of symbolic violence. For this purpose, it is essential to stop understanding the curriculum as a mere plan, but as a project, that carries identities and subjectivities. Thus, it is expected to contribute to rethinking the relations between curriculum organization and teaching action that ensure the implementation of the principles of inclusion and emancipation that guide the curriculum in the multicultural perspective and conformation of a school of all and for all, making a bias to the curriculum apartheid.

Keywords: Curriculum. Multiculturalism. Education. Diversity and pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, não há como negar as relações dissimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais. O mundo contemporâneo está marcado pela presença de indivíduos com interesses contrapostos e identidades culturais em conflito. É assim que na perspectiva de Praxedes (2004 *apud* Ferreira, 2011) os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência, inclusive na escola. As ideias multiculturalistas, sob esse enfoque, estão relacionadas com os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, religiosa, política, económica e outras. No âmbito educacional, a perspectiva multicultural constitui-se em uma preocupação recente e crescente no plano internacional.

Este cenário de diversidades, heterogeneidades e de pluralidades coloca a escola diante de algumas interrogações-sedes: Qual é seu papel em um contexto multicultural? O currículo escolar está configurado em uma perspectiva multicultural? De que modo? Que formato e dinâmica os conteúdos escolares assumiriam nesse contexto de intenções emancipatórias e inclusivas? Estamos sendo universalistas a ponto de silenciarmos ou apagarmos as singularidades culturais, sociais e intelectuais em nossos alunos? O que e como fazer enquanto educadores? Como lidarmos com as diferenças no quotidiano escolar? Discutir tais questões torna-se imprescindível, na medida em que a desnaturalização da cultura escolar dominante se faz urgente e se articula à necessidade da busca de novos caminhos para incorporar a diversidade cultural no quotidiano escolar.

Partimos, assim, do pressuposto de Silva e Rebolo (2017), que aludem que a escola é território onde transitam e se entrecruzam distintas identidades culturais, que fortalecem a sua riqueza e tornam as aprendizagens mais estimulantes, significativas e até mais alegres. Desta forma, e coerente com esse pressuposto, faz-se necessário reconhecer a diversidade como inerente ao quotidiano de práticas escolares e atributo essencial nos processos decisivos na elaboração curricular, assim como estabelecer alternativas e estratégias didáticas e metodológicas para o tratamento das questões culturais que transversalizam a escola. As diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as acções educativas. No mesmo diapasão, Candau (2009) e Fleuri (2002 *apud* Silva & Rebolo, 2017), sublinham que isso orientará a construção de uma sociedade democrática, aberta, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade, tornando a escola um espaço de todos e para todos, onde a autoridade hegemónica individual cede território a uma autoridade hegemónica colectiva.

Assim, apresentamos, na presente reflexão, uma discussão, buscando relacionar multiculturalismo e currículo escolar, sem dicotimizá-los, abordando-os em uma perspectiva transformante, de forma a problematizar essa relação e apontar, a partir dos referenciais teóricos, directrizes iniciais para um trabalho multicultural no contexto curricular. Assim, buscamos: analisar como o currículo está relacionado com a construção identitária dos sujeitos que nele interagem, detectar desafios referentes a multiculturalismo no âmbito curricular e apontar algumas possibilidades e novos olhares para superá-los, tendo em vista a celebração de uma nova cultura, que se requer emergente: a cultura plural.

A pesquisa adquire firmeza ancorada em leituras sobre a temática a ser abordada. Além de Caren (2001 e 2002), também recorreremos a Ferreira, (2011), Silva (2001; 2005 e 2012) e Moreira e Tadeu (2000), autores que nos ajudam a discutir a multiculturalidade a partir da perspectiva crítica no sentido da construção de uma acção pedagógica, que visa a À assunção de uma sociedade em que igualdade não seja vista como contraposta a diferença e sim como uma articulação “igualdade na diferença” como bem defende Candau (2008, p. 49).

2 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Ao se tratar de multiculturalismo, é preciso passar antes pela questão da identidade, pois, é através dela que se define cultura e, pelas diversas identidades, multiculturalismo. A identidade é um conceito relacional, na medida em que o “eu” se constrói a partir do reconhecimento do “outro” (Silva *et al.*, 1995, p. 68 *apud* Ferreira, 2011, p. 135). A identidade do ser humano não é inata ou pré-determinada, o que nos conduz à questão: como estamos contribuindo para a formação identitária de nossos alunos? Será que estamos?

As instituições escolares equivalem a um conjunto de práticas sociais, textuais e visuais planeadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afectar a ideia que as pessoas têm de suas identidades e possibilidades, que devem sempre ser levadas ao pormenor. O aparato produtivo em questão aqui é o conjunto de práticas curriculares que contribuem para definir as formas pelas quais os significados

são produzidos, as identidades são moldadas e os valores preservados ou contestados (SILVA *et al.*, 1995, p. 68 *apud* FERREIRA, 2011). O currículo, portanto, não se traduz em uma actividade meramente cognitiva.

As narrativas contidas, no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem somente ser representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação. Sendo assim, essas narrativas representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto a cultura de alguns grupos são (mais) valorizadas e instituídas como referência, padrão, a de outros são desvalorizadas e até proibidas suas manifestações. Dessa maneira, fixam noções particulares sobre género, etnia, classe e assim por diante (SILVA *et al.*, 1995, p. 195 *apud* FERREIRA, 2011).

O discurso do currículo, portanto, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E, nesse processo, há a construção de sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. Há, desse modo, um nexo muito estreito entre currículo e aquilo em que os sujeitos se transformam (SILVA *et al.*, 1995, p. 196 *apud* FERREIRA, 2011). A questão torna-se então: como desconstruir o discurso excludente do currículo e das práticas escolares (SILVA, 2005, p. 102 *apud* FERREIRA, 2011)? A compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, conduz à rejeição de posturas que neutralizam essas mesmas identidades. Face ao exposto, o professor precisa urgentemente se perguntar: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades, possibilidade e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco monocultural? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente, fosse conformar todos a esse protótipo único? Será que a escola se preocupa com todos aqueles que nela convivem? Como? Estará a escola a promover aquilo que chamamos por *apartheid* curricular?

Diante dos postulados e das inúmeras e interessantes interrogações supra aludidas ligadas à construção da identidade dos sujeitos, importa traçar um breve percurso sobre as teorias curriculares para melhor compreender a centralidade e a necessidade premente de uma escola, que em homenagem ao princípio da inclusão e da emancipação das vontades e subjectividades dos seus actores centrais, pretenda ser de todos e para todos, onde coexistam diferentes valores e diferentes saberes para o enriquecimento da cultura plural.

3 TEORIAS CURRICULARES: UM OLHAR BREVE

As questões multiculturais como campo teórico, de forma mais ampla, constitui-se numa tentativa de compreender o processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural que se apresenta em sociedades plurais, na tentativa de superar preconceitos e reducionismos culturais. Percebemos, assim, que “tornou-se lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” (SILVA, 2005, p. 85).

A ideia de um currículo multicultural está intimamente ancorada na teorização crítica e pós-crítica do currículo, a qual era contrária aos princípios organizativos da teoria tradicional curricular. A teoria tradicional do currículo enfatizava a produtividade e eficiência como atributos curriculares e a escola, nessa perspectiva, torna-se uma grande fábrica. O principal idealizador desse currículo foi Bobbitt (1918), influenciado pelos estudos tayloristas no campo da administração. Para ele “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente específicos e medidos” (SILVA, 2005, p. 12). Nesse sentido, delimitar objectivos e administrar tempos e espaços de forma rígida e inflexível caracterizavam os discursos tradicionais curriculares.

Em função da evolução das próprias sociedades e da impertinência das posições do modelo curricular tradicional, as teorias críticas surgem para colocar em suspensão o pensamento de educação e, conseqüentemente, do currículo vinculado às questões de produtividade. Para tanto, inicia-se um período de questionamento dos critérios de selecção dos conhecimentos escolares. O currículo passou a ser compreendido como instrumento de dominação e agente reprodutor de relações desiguais. Ou seja, “as teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2005, p. 30). Com efeito, A visibilidade da incorporação da perspectiva cultural pela teoria educacional crítica se manifesta, sobretudo, através da reorientação do alvo das suas críticas em direcção ao significado de cultura e ao papel que a mesma pode desempenhar na reprodução e transformação das práticas sociais (GABRIEL, 2000).

A cultura passa a ser vista como um elemento através do qual as relações desiguais de poder possam ser nutridas, reafirmadas e reproduzidas. No entanto, também pode se constituir num elemento capaz de realizar transformações significativas nas práticas. Como acentuam Moreira e Silva (2000), na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de produção activa de cultura, quantos campos contestados. Essas teorias marcam o movimento de reorientação curricular em vários países.

No entanto, elas também são questionadas pelas teorias pós-críticas (SILVA, 2005) que se caracterizam por se apoiarem em uma visão pós-moderna e pós-estruturalista de análise e compreensão das relações sociais e da cultura. Nas teorias pós-críticas estão centradas as questões multiculturais do currículo, entre outras. Devido à sublimação da razão, o período das ideias modernas ignorou outras formas de manifestação não guiadas necessariamente pelo pensamento lógico racional e científico. Esta concepção de cultura tem origens no pensamento moderno. Nota-se, portanto, que “a modernidade esteve por muito tempo mergulhada numa epistemologia monocultural” (COSTA, 1999, p. 7).

O currículo multicultural avança também como uma crítica ao currículo tradicional. Influenciado pelo ideário pós-moderno e ancorado na tradição pós-crítica das discussões curriculares, posiciona-se a favor de um currículo reconhecedor da pluralidade das identidades culturais que possibilite a compreensão das contradições e dos conflitos existentes no processo de construção da cultura. Questiona-se, dessa forma, a omissão de vozes, muitas vezes ocultadas por interesses económicos e políticos no decorrer da história humana. Trata-se, portanto, de um currículo de carácter inclusivo e emancipatório, traçado entre conflitos e reivindicações, uma vez que “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2001, p. 12).

Assim, o mesmo actua ao estabelecer mecanismos de controlo e manutenção ocultados através de estratégias didácticas e metodológicas aceites como necessárias no cenário educacional. O currículo passa a ser um campo de produção de múltiplos significados e sentidos sobre a sociedade, a cultura e os sujeitos históricos que se constituem em interacções complexas e multifacetadas. Nesse sentido, “não pode haver, então, educação multicultural separada dos contextos de lutas de grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas acções, a lógica pela qual, na sociedade, os significados são atribuídos.” (MOREIRA e CANEN, 2001, p.21).

No tocante à sua natureza de reafirmação cultural, “o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política” (SILVA, 2005, p. 86.) Sua luta é travada na reafirmação das vozes silenciadas na história do conhecimento, nas ideias e conquistas sociais. Conduz seus objectivos em sentido contrário aos ideais modernos de conceber a identidade cultural como uma essência estática e impermeável. Ou seja, “contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 61).

As teorias do currículo reportam a muitas veridades e impossibilidades, uma vez que o currículo pode ser entendido e interpretado de diversas formas, tanto sob o ponto de vista tradicional, crítico ou pós-crítico. Silva (2005) acrescenta, ainda, que, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma ingenuidade de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajectória, viagem, percurso. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. O currículo é também um espaço multicultural. O currículo é vida. Assim cabe desenvolvermos essa perspectiva multicultural, que visa pluralizar o espaço escolar, acolhendo as várias identidades e subjectividades.

4 O CURRÍCULO E O MULTICULTURALISMO NA ESCOLA

Como vimos, anteriormente, as teorias do currículo estão preocupadas em buscar respostas para as grandes interrogações que desafiam o contexto educacional constantemente: quais conteúdos devem ser ensinados aos alunos? Por que estes e não outros conteúdos? Qual o melhor momento/caminho para se ensinar este ou aquele conteúdo? A quem interessam os conteúdos ensinados na escola? Será que interessam mesmo? E se não interessarem? Assim como afirmam Moreira e Silva, o currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade e subjectividades (2000). Entendendo

que é no ambiente escolar que mais existe diversidade, principalmente, cultural e social, compreendemos que a escola também é um espaço conveniente para se trabalhar as diferenças, promovendo inúmeras valências, que poderão enriquecer as aprendizagens. É essencial, portanto, trazer à consciência a necessidade de elaborar um currículo que contemple o multiculturalismo, e de preparar o professor para lidar com as diferenças, fundamentalmente no espaço escolar, onde acolhe várias subjectividades.

Numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001, p. 41), o multiculturalismo surge, dessa forma, como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas e processos pedagógicos desenvolvidos, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais. O multiculturalismo na escola nada mais é do que a inclusão de todos à educação, procurando atender aos interesses de todos, independentemente de etnias, saberes, deficiências ou diferentes grupos minoritários, geralmente, exceptuados e marginalizados. Na sua concepção, o currículo educacional deve atender a todas estas diversidades, pois a sociedade não é homogénea. Para tanto, o currículo deve ser ampliado e abranger as necessidades dos grupos minoritários, ou seja, não pode se prender apenas à cultura dominante e geral, mas sim reconhecer a singularidade dos indivíduos que conformam a escola e concomitantemente a sociedade.

Para que aconteça a inclusão de grupos considerados minoritários, isto é, sem voz, nem vez, é necessário uma discussão profunda sobre a temática, a qual deve envolver toda a comunidade educativa. O ponto de partida para o movimento inicial é o planeamento curricular, mas é no currículo em acção, ou seja, as práticas educativas e processos escolares, que de facto ocorrem a desvalorização das experiências dos alunos e as sucessivas discriminações. Nessa lógica, daremos razão ao sociólogo Bordieu (1997, p. 485 *apud* SILVA, MARANHÃO e GONTIJO, 2009), quando se refere que a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada a todos os níveis, e mantém, no próprio âmago, aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas.

Desse modo, para que não perca a identidade das culturas, o planeamento curricular, de acordo com Sacristán (1995 *apud* SILVA e MIRANDA, 2012), deve se pautar na seguinte estratégia: 1) formação de professores; 2) planeamento de currículos; 3) desenvolvimento de materiais apropriados e, 4) a análise e revisão crítica das práticas vigentes. Para esta abordagem, segundo o autor, deve-se modificar muito o currículo e colocá-lo em sintonia e frequência aos ventos hodiernos.

O acto de ensinar implica em “estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos, portanto, fazer parte da proposta educativa global de cada escola” (GADOTTI, 2000, p. 43 *apud* Silva & Miranda, 2012, p. 4). A mera reprodução de conteúdos não contribui para uma aprendizagem significativa, nem para a vida. De forma contrária, directrizes curriculares pouco reflectidas introduzem ainda que indirectamente conceitos equivocados, preconceitos, intolerância, dentre outras questões, que tornam as práticas escolares engessadas, colocando a sociedade em um movimento “de tempo parado”.

Segundo Canen (1999 *apud* SILVA e MIRANDA, 2012), um currículo multiculturalista pode ser construído a partir de alguns paralelos. O primeiro deles refere-se ao elo entre a pluralidade cultural mais ampla e a existente na sala de aula. Podemos entender como uma relação intrínseca entre o global e o local. Não se trata de pormenorizar uma em detrimento da outra, mas de demonstrar que o local, o vivido, experimentado pelos educandos deve ser respeitado e valorizado. Reflectir sobre as pluralidades existentes na sala de aula permite ao educador, assim como ao educando reconhecer e promover as diferenças e daí poder respeitá-las. Para tanto, Canen (1999 *apud* SILVA e MIRANDA, 2012) acredita que a criação de disciplinas voltadas a trabalhar o multiculturalismo não é o ideal no que cerne à construção de um currículo multicultural.

Engavetar conceitos apenas contribui para aprendizagens mecânicas, memorísticas NAS QUAIS os educandos pouco se envolvem, mais se dispersam. Outro ponto apresentado pelos autores diz respeito ao diálogo, enquanto ferramenta fundamental para troca e partilha de conhecimentos e saberes. Ora, se apenas o educador fala, transmite conceitos, dados, não há troca. Se o educando não consegue expor o que pensa, assim como participar efectivamente da construção do conhecimento, de forma activa, o resultado é uma aprendizagem limitada, desinteressante. Abrindo espaço para o outro, para se saber o que pensa e tem a dizer, torna-se um caminho viável. Mais que isso, torna-se mais fácil aprender a respeitar e conviver com as diferenças culturais.

Qualquer tipo de ensino, na actualidade, confronta-se cada vez mais com uma grande heterogeneidade social e cultural. Certamente que todos concordamos que estamos a educar para uma sociedade multicultural, e teremos de ter como referência da nossa acção o desenvolvimento e atitudes

baseadas no respeito, tolerância, justiça, igualdade e até diferença. Daí, sendo o currículo, lugar, espaço, território e trajectória, permeado por relações de poder e conflitos, é que queremos reiterar a necessidade da reinvenção da escola e do repensar do currículo para a construção de sujeitos mais democráticos e aberto às diferenças. Dessa forma, será possível construir uma sociedade onde os conflitos não sejam invisibilizados e as mazelas atribuídas às próprias vítimas. Onde o outro seja reflexo de si mesmo e que a convivência plural seja a bandeira mais importante do espaço escolar e da sociedade em geral.

5 MULTICULTURALISMO E CURRÍCULO: ALGUNS DESAFIOS

Uma vez que as instituições escolares são lugares de luta, a pedagogia pode e deve assumir uma forma de luta político-cultural (SILVA *et al.*, 1995, p. 175 *apud* FERREIRA, 2011). É evidente, no entanto, que a escola assimila lentamente as finalidades que a nova proposta curricular reflete, como consequência das mudanças sociais e económicas, e que o faz a partir de suas próprias concepções como instituição. Essa lenta assimilação produz contradições na própria instituição, quanto ao seu papel (SACRISTÁN, 2000, p. 71 *apud* FERREIRA, 2011). A melhoria da qualidade do ensino, entretanto, deve partir justamente da compreensão crítica dessas novas realidades culturais, que se afiguram dominantes. O senso comum da sociedade actual tende a apontar para uma lógica única, universal, em que a verdade existe por si só e o papel do homem fica sujeito ao de ser um mero reprodutor dessa lógica. Às instituições, fica reservada uma função normativa com o intuito de direccionar todos ao mesmo caminho.

Nas salas de aula, a cultura dominante é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos materiais didácticos aparecem poucas vezes a cultura popular e as sub-culturas dos jovens actuais, o que é desconsiderado no currículo escolar e, no entanto, muito pode contribuir para a formação crítica tanto do aluno como do professor (SACRISTÁN, 1999, p. 97 *apud* FERREIRA, 2011). Ou seja, uma

[...] característica lamentável das aprendizagens escolares continua sendo que se mantém muito dissociadas da aprendizagem experiencial extra-escolar dos alunos. Esse distanciamento se deve à própria selecção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na actualidade. A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atractivo e penetrante (SACRISTÁN, 2000, p. 71 *apud* FERREIRA, 2011, p. 138).

Podemos afirmar, desse modo, que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão dos saberes de alcance ou pretensão universal, a escola reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão, anulando outras subjectividades. Assim, a escola reforça, ao mesmo tempo que oculta, a relação que a cultura escolar mantém com a cultura dominante.

Logo, o que precisa ser modificado não é a cultura dos alunos, mas a cultura das escolas (SILVA *et al.*, 1995, p. 182 *apud* FERREIRA, 2011). É a escola que deve desafiar o desafio de se reinventar, de se torna apeteável. É preciso trazer, de forma crítica, os canais extra-escolares dos educandos à sala de aula (SACRISTÁN, 2000, p. 71 *apud* FERREIRA, 2011). Diante de tamanho desafio, é necessária uma pedagogia relativista capaz de admitir e reconhecer o multiculturalismo, isto é, a existência de culturas diferentes da cultura hegemónica, legítima ou dominante no espaço escolar (SILVA *et al.*, 1995, p. 186 *apud* FERREIRA, 2011).

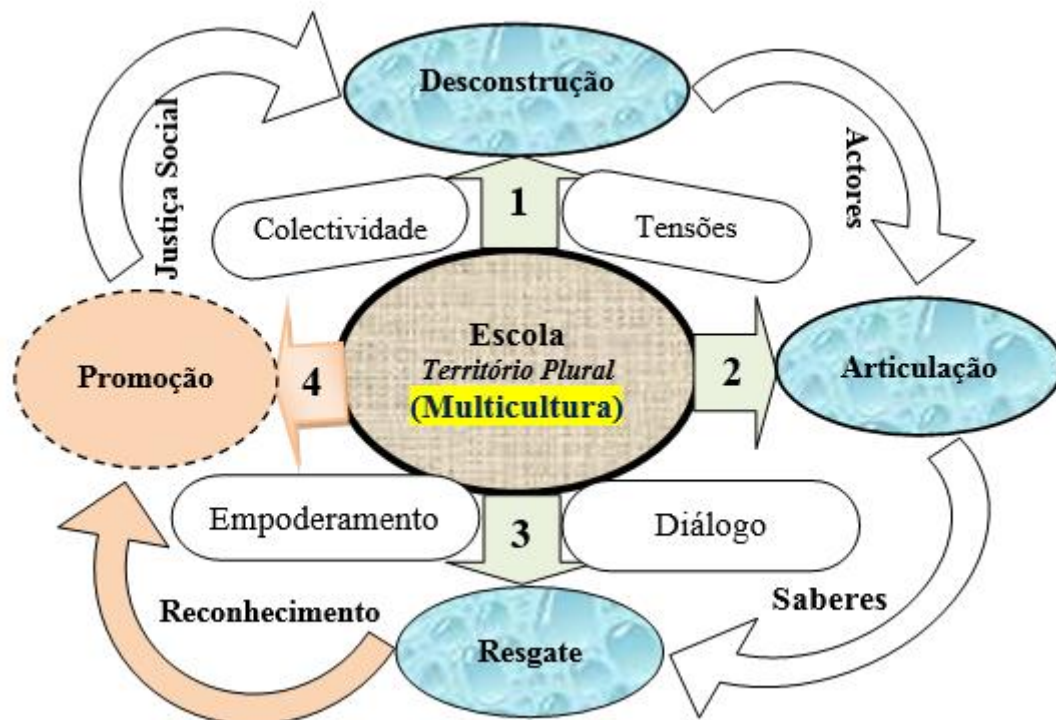
No que diz respeito aos professores, através dos quais a pedagogia se coloca em acção, o desafio que se coloca é a mudança de suas concepções de currículo e, conseqüentemente, de suas práticas, haja vista que elas contribuem sobremaneira para moldar os valores e as escolhas dos alunos, tanto pelo que transmitem como pelo que deixam de transmitir (APPLE, 1989, p. 189 *apud* FERREIRA, 2011). O carácter de professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas, e exige saberes amplos que estão além do saber ensinar conteúdos. Portanto, é indispensável que o docente esteja atento quanto às suas percepções no seu trabalho diário. A esse respeito, Nóvoa (1991, p.14), enfatiza que a "maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais". Neste NESSE caso, conhecer o aluno e ter consciência do que idealiza com sua acção é imprescindível na actividade docente nos tempos que correm. O currículo tradicional não tem mais espaço na actual conjuntura; as escolas necessitam de um currículo multiculturalista, isto é, de um currículo inclusivo, actualizado, que incorpore as culturas dos diversos grupos

sociais que considere os outros. Por isso, a necessidade de reflectirmos sobre procedimentos e práticas compagináveis aos novos tempos.

Os desafios supra aludidos podem ser resumidos e traduzidos em vários eixos, como descreve Sacavino (2012): I) O primeiro está relacionado à necessidade de *desconstrução*. Para a promoção de uma educação intercultural nesta perspectiva é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna muitas vezes com carácter difuso, fluido e subtil todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos, entre os quais a escola; II) Um segundo núcleo de preocupações se relaciona à *articulação* entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Esta preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as; III) Quanto ao terceiro núcleo, ele se relaciona com o *resgate* dos processos de construção das identidades socioculturais, tanto no nível pessoal como colectivo. Um elemento fundamental nesta perspectiva são as histórias de vida e da construção dos diferentes indivíduos e comunidades. É muito importante esse resgate das histórias de vida e que elas possam ser narradas, reconhecidas, valorizadas como parte importante do processo educacional. Este aspecto se relaciona também ao reconhecimento e à promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos e sub-grupos culturais que permeiam a escola. iv) Um último núcleo tem como eixo fundamental *promover* experiências de interacção sistemática com os 'outros': para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interacção com diferentes modos de viver e expressar-se.

Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projectos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Exige também reconstruir a dinâmica educacional. A educação multicultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou actividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. No que diz respeito à escola, afecta a selecção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didácticas, as actividades extra-classe, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc., como retrata a figura abaixo.

Figura 1 – Categorias Básicas da Educação Multicultural



Fonte: Elaborado pelos autores.

Essas articulações entre as categorias principais e as sub-categorias estão dadas por acções como, por exemplo: reconhecer, construir, valorizar, visibilizar, promover, fortalecer, articular, estimular, potencializar etc. É importante destacar que a multiculturalidade mobiliza processos dinâmicos em várias direcções, cheios de

criatividade e tensões e em permanente construção. Processos enraizados nos diversos universos culturais, caracterizados por questões de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e económicas. Este talvez é o maior desafio da multiculturalidade, não ocultar as desigualdades, as contradições e conflitos das sociedades actuais, mas trabalhar e intervir neles, de modo a tornar possível uma convivência plural e harmónica entre os principais sujeitos e actores.

O desenvolvimento de uma educação multicultural na perspectiva apresentada e discutida neste texto é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. Assim, apesar dos inúmeros desafios advenientes desse processo plural e imprescindível nos dias actuais, à mesma proporção abrem-se caminhos e possibilidades para fazer da escola um espaço de convivência plural e de cultura geral, onde o individual faz o colectivo e o colectivo não menospreza o individual.

5.1 POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PLURAL

Dada a emergência de revertermos a postura eliminatória da escola dos nossos tempos actuais, não podemos esperar pelas grandes reformas educacionais para colocarmos em acção nossos esforços locais, porém substantivos. A escola necessita de forma urgente recuperar o seu propósito de ser um espaço em que as novas gerações possam conhecer o legado cultural da humanidade e reflectir criticamente sobre ele. Nesse sentido, antes de nos comprometermos com o enfrentamento dos desafios aqui mencionados, é necessário ter claro que qualquer concepção teórica ou prática para trabalhar com a pluralidade cultural na sala de aula é passível de necessidades, críticas, análises e ajustes constantes. Entretanto, estamos diante de um desafio, talvez menos conceitual e mais prático, mais vivencial, que nos coloca diante de nossos próprios preconceitos (TRINDADE *et al.* 2000, p. 14 *apud* FERREIRA, 2011).

A introdução da perspectiva multicultural crítica no espaço escolar provoca muitas questões relacionadas à selecção de conteúdos, às metodologias e estratégias de ensino, às relações professor-aluno e aluno-aluno, ao sistema de avaliação, às actividades extra-classes, à interacção entre escola e comunidade e assim por diante. Sendo assim, não se trata de garantir a multiculturalidade crítica somente nas intenções curriculares, é necessário pensarmos em intervenções pedagógicas, sobretudo práticas.

E não há como reflectirmos sobre possíveis acções para a superação de desafios sem voltarmos à questão da formação de identidades, debatida inicialmente. Se consideradas enquanto híbridas, isto é, não fixas, provisórias, constituídas de forma plural, tal concepção conduz a um caminho fecundo para uma educação multicultural. Ou seja, na medida em que o reconhecimento da pluralidade de camadas que perfazem a construção das identidades é atingido, uma sensibilização à articulação entre identidade e alteridade se estabelece, questionando-se, a partir de então, quaisquer estratégias discursivas que congelem ou silenciem identidades plurais (CANEN; ARBACHE e FRANCO, 2001 *apud* FERREIRA, 2011).

Assim, faz-se necessário e urgente recorrer à pedagogia crítica, pois “está apoiada no desenvolvimento e na aplicação à realidade de *práxis* pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural” (KNECHTEL, 2005, p. 91 *apud* FERREIRA, 2011). Tal pedagogia tenta oferecer aos estudantes os meios críticos para negociar e traduzir crítica e criativamente suas próprias experiências, bem como formas de conhecimento subordinado. Isso significa dar suporte aos estudantes na análise de seus próprios significados culturais e interpretações de eventos nas narrativas, de forma a iluminar e intervir nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados ou anulados.

Nesta perspectiva pedagógico-crítica, as ocasiões de produção de conhecimentos não devem ter o objectivo de inculcação. A tarefa do professor consiste em envolver seus alunos de modo a provocar interrogações e contestações de suas actuais visões de mundo. É necessária uma prática enraizada em uma visão ético-política, que tente levar os estudantes para além do mundo já conhecido (SILVA *et al.*, 1995, p. 79 *apud* FERREIRA, 2011) e para além do conhecimento já conhecido. Para isso, cabe ao professor reflectir sobre currículo à margem de reducionismos e deformações. Ele deve ser visto em suas acções (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (aquilo que ele nos faz). É importante compreendermos o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também como fazendo coisas às pessoas. Trata-se de uma actividade produtiva nesses dois sentidos, que tendem a destacar o seu aspecto político assim como chamam a atenção para os seus vínculos com as relações de poder (SILVA *et al.*, 1995, p. 194 *apud* FERREIRA, 2011).

Um ponto de partida para que a diversidade cultural seja tratada de forma crítica na escola é aceitarmos que os principais actores escolares têm visões de mundo, interesses e culturas diferentes e que a igualdade é importante, quando começa e termina da diferença. Por isso, é necessário que o professor busque

ampliar a sua visão de mundo e compreenda a complexidade da realidade e do homem como um ser determinado e determinante (SILVA *et al.*, 1995, p. 194 *apud* FERREIRA, 2011). Dessa maneira, o professor necessita agir e imergir nas culturas dos grupos com os quais trabalha. Dito de outro modo, precisa investigar os precedentes culturais de seus alunos e criar ambientes de aprendizagem auspiciosos à ampliação de compreensões, à reformulação de conceitos e ao desenvolvimento de reflexões críticas. Há a necessidade da abertura de novos espaços nos quais os estudantes possam contar suas histórias, ser produtores culturais, capazes de ler textos diferentes, produzi-los, empreender e abandonar discursos teóricos por meio da reflexão crítica, sendo então, capazes de teorizar por si mesmos e empoderarem-se colectivamente.

Nesse movimento de imersão, o diálogo é elemento privilegiado. É a partir do diálogo com os alunos que o professor vai percebendo a realidade, problematizando-a, dominando-a, humanizando-a a todo instante. Acrescenta a ela algo de que ele e os educandos são os criadores, fazem cultura (FREIRE, 1996, p. 43). Ao invés do significado ser “encontrado” num currículo eivado de uma cultura dominante, passa a ser “construído” (KNECHTEL, 2005, 118 *apud* FERREIRA, 2011) em função dos vários saberes que conformam o espaço escolar. O professor, nesse processo transformador e enriquecedor, também pode levantar inúmeros questionamentos sobre a representação: quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles estão descritos? Quais são as ideias de género, de classe e outras apresentadas nos textos curriculares? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para transpor as representações como realidade ou verdade? Quais os “regimes de verdade” instituídos pelas diferentes formas de representação contidas no discurso do currículo (SILVA *et al.*, 1995, p. 201 *apud* FERREIRA, 2011)?

É através de perguntas como essas que o currículo pode se tornar um território contestado e aberto aos inúmeros saberes. Através desse processo de contestação, é que as identidades hegemónicas constituídas pelos regimes actuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas, dando espaço a uma hegemonia adveniente da colectividade. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação (SILVA *et al.*, 1995, p. 201 *apud* FERREIRA, 2011). Um outro caminho consiste na tentativa de desocultar o currículo oculto, pois, assim, ele se tornará menos eficaz, deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto, haja vista que é a consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança (SILVA, 2005, p. 80 *apud* FERREIRA, 2011). No que concerne ao plano de acção prática do professor, o papel do mestre como o detentor de todo o conhecimento desaparece. Em seu lugar, surge o papel do mediador que mantém uma relação horizontal e de parceria com seus alunos. Todos têm voz e vez. Dessa maneira, é essencial permitir e estimular que os estudantes exponham suas opiniões a respeito de determinado problema, tornando a escola um espaço plural, que resgata amiudemente as vozes silenciadas, por imperativo de uma colectividade verdadeiramente plural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de considerações finais, importa sublinhar que o estudo sobre o multiculturalismo e suas implicações curriculares contribuem para a constante busca de estratégias e alternativas didácticas e curriculares de reconhecer e compreender a diversidade cultural e inclusão de todos à educação como inerente ao contexto educativo e, conseqüentemente, envolver nas discussões organizativas dos currículos os princípios multiculturais. O currículo é o foco essencial da educação, constituído como um instrumento que sustenta o funcionamento da escola. Essa poderosíssima ferramenta é cultural, económica, social e política, haja vista que se encontra intimamente atrelada à sociedade, à construção das identidades, à profissionalização dos sujeitos, dos profissionais da educação, educadores, docentes e às alterações dos conteúdos. Ademais, quando se pensa em uma educação de qualidade, pensa-se logo em um currículo que valoriza e promove uma educação inclusiva, construída com base em aportes multiculturais, ético-morais, respeitando as diferenças, reconhecendo a existência da homogeneidade.

Diante dessa posição, prevê-se um novo modelo de escola que se proponha a actuar de forma activa com a heterogeneidade, que caminhe na perspectiva do diálogo, que considere relevante o ‘outro’, que valorize e promova o diferente, exalte o respeito à diversidade e aceite que os agentes que interagem nela têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e que ninguém detém o monopólio da verdade, da inteligência e da sabedoria. Daí a necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões e todos tenham, ao menos, parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço escolar. Uma escola plural, que pretenda ser de todos e para todos, onde coexistam diferentes valores e diferentes saberes. Uma escola que seja fruto não de um projecto iluminado, de modelos importados, ou de soluções miraculosas, mas,

uma escola tecida por uma rede intrínseca de saberes, onde o aprendizado não seja apenas um objectivo final a ser alcançado, mas o próprio percurso percorrido. Defendemos uma escola pensada não para sujeitos, mas pelos/com sujeitos.

É pertinente ressaltar que não tivemos a intenção de esgotar esta discussão, nem de detectar todos os problemas, tão-pouco de encontrar todas as soluções para as questões colocadas. Por conta de objectivarmos problematizar a temática em questão, a amplitude e a complexidade do tema nos levaram muito mais a questionamentos que perpassam todo o texto, do que a apresentar respostas, que se afigurariam inoperantes para a centralidade das questões que envolvem a multiculturalidade. Assim, e considerando o processo permanente de construção/reconstrução do currículo escolar, torna-se evidente e urgente a necessidade da continuidade da discussão aqui apresentada. No entanto, entendemos que as constantes mudanças impostas ao currículo pelas circunstâncias socioculturais não invalidam a riqueza deste trabalho neste momento, sobretudo pelas convicções construídas de que a consciência da intencionalidade política do processo educativo e a abertura do currículo escolar a outras culturas são factores imprescindíveis para uma educação multicultural crítica. Não se trata de um novo “modismo pedagógico”, mas da necessidade de revermos o trabalho educativo para uma intervenção transformadora da realidade contemporânea.

A presente reflexão pretende contribuir para repensar as relações entre organização curricular, saberes docentes e práticas educativas para que os princípios multiculturais de inclusão social e emancipação humana se concretizem nas práticas pedagógicas e se materializem nas relações estabelecidas na escola, tornando-se um território plural que estima a igualdade e exalta a diferença. Assim, Leite (2002) avisa que se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, grupos que até há pouco tempo afastava do seu convívio, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais. Desse modo, promoveria o *apartheid curricular*, logo num mundo plural, não teria sentido a sua existência.

REFERÊNCIAS

- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, dez. 2002.
- CANEN, A.; BARBOSA, A. F. M. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *In*: CANEN, A.; BARBOSA, A. F. M. (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- COSTA, M. (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abril. 2008.
- FERREIRA, F. N. Multiculturalismo e Currículo Escolar: Desafios e Possibilidades para o novo milénio. **Pesquisa em Pós-Graduação - Série Educação**, n. 7, p. 133-142, 2001.
- GABRIEL, T. Didáctica crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objectos. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação Intercultural e Quotidiano Escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- LEITE, C. M. F. **O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez., 2000.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SILVA, J. M. **A escola e sua relação com o processo de inclusão e exclusão**. Vargem Grande Paulista, Brasil, 2001.

SILVA, V. A. da; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, mar. 2017.

SACAVINO, S. Interculturalidade e educação: desafios para a reinvenção da escola. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE)*, 16., 2012, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/3892b.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SILVA, I. P. da; MARANHÃO, C. M. S. de A.; Gontijo, F. M. C. Como a escola mantém o status quo? Alguns dos principais ensinamentos de Bordieu e Passeron sobre a educação crítica. *In: II ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (EnEPQ)*, 2., 2009, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: UFRB, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ228.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SILVA, H. M.; MIRANDA, E. O. Eu sou preto, professora? Currículo e multiculturalismo no espaço escolar: um relato de experiência. **Cadernos Imbondeiro**. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 2, n. 1, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Luis Julião

Graduado em Psicologia pela Universidade Katyavala Bwila-Angola (UKB). Especialista em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa pela Universidade Katyavala Bwila-Angola (UKB).
Contato: juliaoantonioluis23@gmail.com

Francisco Roberto Diniz Araújo

Graduado em Pedagogia e Ciências Biológicas. Especialista em: Orientação Educacional e Supervisão Escolar (UNIPÊ); Educação Especial (FUNESO); Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNESF); Direitos Humanos (UFCG); Ecologia e Sustentabilidade Ambiental (FDA). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade da Amazônia, UNAMA, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, Brasil. Doutor em Ciências da Educação pela Absolute Christian University, ACU, Estados Unidos.
Contato: robertodinizaemd@hotmail.com